

從媒體素養到新素養：試論教學策略與認識論的轉變^{*}

劉慧雯^{**}

摘要

當數位科技普及，數位在地人成形，媒體素養的教學工作，應該重新設定教學核心。透過瞭解數位工具的特性，以及媒體素養教育的目標，本文整理出從媒體素養到新素養在教學策略、認識論上的轉變，並提出媒體素養的「任務導向式教學」策略。本文認為，具體的作法應該至少設計以下幾項內容：主題、媒介內容、參與目標、參與方法與效果評估。

關鍵詞：任務導向教學、媒體素養、新素養

^{*} 謹以此文紀念政治大學媒體素養研究室創建人吳翠珍教授，感謝吳教授對台灣媒體素養教育的投入，讓後繼者能以系統而細緻的方式推動各個教育階段的媒體素養工作。

^{**} 劉慧雯為政治大學新聞學系副教授，Email: huiwen@nccu.edu.tw。

投稿日期：2013/11/19；通過日期：2014/6/14

壹、從理論到生活：數位在地人初登場

「網路世代」(i-Generation) 取代了二戰後對未來茫然未知的 X 世代、電視影像充滿著生活的 Y 世代，以及熟悉電器產品的 e 世代，正式成為人們理解「新世代」的代名詞。他們一出生，便在環繞著網路聯繫的環境中，Castells (1996 / 夏鑄九等譯，2000) 描繪為「網絡社會」(network society) 的特質是，資訊技術的影響擴及所有生活層面；「資訊化社會」不再指社會職業結構的特色，而是人類對資訊科技的高度應用。

資訊科技對社會生活的滲透，實例五花八門。從 2010 年的維基解密揭開政府檔案，到影響敘利亞民主的茉莉花革命。從白玫瑰運動討論法官適格性，到洪仲丘案透過網路爆料、提供線索的各式經驗。數位工具不分地區、不分事件議題，在全球扮演著公民參與的平台。與此同時，以資訊交換行為為研究對象的傳播研究，以及憂心人們能否洞察資訊工具暗藏之玄機的媒體素養教育，遭遇到與大眾媒體非常不同的資訊傳遞模式。一方面，數位工具創造著彷彿更為民主的生活型態；然而另一方面，在教學現場裡，老師在台上說，學生則在底下滑著手機；器械無線上網形成了思緒無限延伸。這顯示了數位工具兩面刃的性格；本文好奇，數位科技普及已久，將通訊工具使用視為研究與教學核心的媒體素養教育，可曾受到衝擊？是否需要採取不同的思維與教學策略？這樣的轉變在傳播學術領域中，又有什麼意涵？本文試圖從教學現場整理出初步答案。

從文獻上來看，當人們面對資訊科技普及，而試圖理解時，首先採取了人類學式的、帶點距離的研究模式。Escobar (2000) 以「賽伯利亞」(Cyberia) 來稱呼模控 (cybernetics) 領域；認為賽伯利亞終究與全球地圖上的西伯利亞相似：地處邊陲，蠻荒無人。因而需要人類學式的全面資料蒐集；而這些被蒐集觀察的對象，始終是研究者想像中的「他者」。

不過，今天，當我們試著為看到一顆真蘋果就會想要拿起食指去滑動的世代起一個名字時，被 Escobar 影射為蠻荒之地的賽伯利亞，顯然不再是個化外之地；科技的能力與介面的樣貌，形塑著新世代理解世界的原型。這個世代有他們自己的生命歷程，或可稱這個世代為「數位在地人」(digital natives) (參見 Bauerlein, 2011: 4)。^[1]

當然，對於「數位在地人」是否是一整個世代齊一的狀態，一直以來都是爭論不休的議題（例如：Bennett, Maton, & Kervin, 2008；Buckingham, 2007；Livingstone, 2007；Livingstone, Bober, & Helsper, 2005；Selwyn, 2003, 2009；Stoerger, 2009 等）。儘管論者認為眾人協作的「維基世界」（wikiworld）值得期待（如：Green & Hannon, 2007；Suoranta & Vadén, 2010；Tapscott & Williams, 2006, 2010），不過，Thomas（2011）卻認為，從來不會有一整個世代所有人皆有的共同特質。Young（2010.09.10）也認為，相對於數位在地人，也有不少自稱「數位路德人」（digital luddites），想要脫離持續不斷的數位化生活。在教學場景中，Mortkowitz（2010.04.25）指出，非常多老師已經禁止學生在上課時使用筆記型電腦，以免干擾了課堂的學習。有些老師則禁止學生使用 Google、Wikipedia 或社會性媒體等應用軟體來做作業（Chiles, 2008.01.13）。絕大多數數位在地人，正因為非常熟悉瞭解數位工具的能力，因此，不論做什麼工作，一定優先選擇 Google 作為搜尋工具，這比例甚至高達 89%（Rowlands et al., 2008）；Rowlands et al. 將這個世代命名為「谷歌世代」。Griffiths & Borphy（2005）的研究也指出，由於學生慣習於使用搜尋引擎（64% 的學生找資料是從搜尋引擎下手），因此 Google 排序上比較前面的網站，就是學生在寫作業時，最常引用的資料內容；相較之下，大學所提供的圖書館資源，只有一成使用者。這個研究結果展示了網際網路如何影響著今日年輕世代的知識地圖。批判者指出，某些網路工具成為教育場景中，最限制學生學習的一環。學生認為便利的，卻遭到老師禁止反對，這中間的落差到底是什麼？

更有甚者，Banaji（2011）在實際考察歐盟在七個國家執行的三年計畫 *CivicWeb: Young People, the Internet and Civic Participation* 的研究成果後指出，倘若一再地強調年輕人的數位能力，並且更進一步將這些數位能力聯繫於政治參與的能量便會發現，圍繞在「數位在地人」這個詞彙構築成的語詞系統，根本應該徹底解構掉。因為「數位能力」根本就無法完全對等地轉化為「政治（或公共）參與」。在這個使用了網頁、深度訪談以及深度質性資料分析的大型研究計畫中，Banaji & Buckingham（2010）發現，年輕世代在網路使用上，主要著重娛樂功能；至於正式政治活動、NPO 發起的社會參與活動等等，參與能量其實非常有限。台灣的研究一樣指出了論者對過度數位化的

憂慮。例如，李律鋒（2010.11.04）便直言，即使只是「按個讚」，仍舊有議題的公眾性需要討論；更何況，涉及網際網路的公眾議題民主參與，「絕不只是『按讚』」（黃哲斌，2011.05）。所以，談什麼數位在地人？如果不能「導正」數位工具的使用，再多數位也不過強化漫無目的的娛樂，「娛樂我們自己致死」（amuse ourselves to death）（Postman, 1985）而已。

從這些討論來看，數位使用已經成為一整個世代的不可否認的共同生活環境。這些環境造就的生活行為，有好也有壞。對批判者，也就是數位移民世代來說，數位使用最好要有娛樂之外的功能。然而，數位在地人又是怎麼想的呢？

依照 Prensky（2012）的說法，數位在地人不僅僅是一種新的生活模式，更區隔了所有人為不同類屬：數位移民（digital immigrants）以及數位難民（digital refugees）。這三群人，在深受社會學樣式（「在地」、「移民」、「難民」顯然是傳統社會學就空間與國籍歸屬所劃分出來的人類類目），以及數位工具作為當代場景必定占據生活一隅的雙重洗禮下，產生一種令人暈眩的弔詭。

什麼樣的弔詭呢？從教育的角度來看，當學校教育中強調數位工具的重要性，並且企圖將人類的重要價值，例如：公民參與，加諸於數位器械之上的同時，數位工具到底是怎麼與人群（在地人、移民或難民）聯繫起來的呢？一方面，教育者擁有操作符號與邏輯形式的的能力，因而可以清楚說明數位工具與公民素養的關係；然而另一方面，老師教者卻因為自身就是數位移民者，講起話來，老是帶著濃厚類比腔（accent）^[2]（Prensky, 2012: 5），卻想像著自己能夠（are able to）教導在地人他們早就熟悉的語言？！這到底是什麼樣一組教與被教的關係？所謂的教與學，是否也因為數位環境的自然化，出現了性質上的變化？^[3]當促進民主與阻礙學習都來自於同一項設備時，從素養的角度來看，應該關切的是，在設備已然存在的前提下，讓某個世代的生活朝向特定方向發展的，到底是哪一個關鍵元素。

「數位在地人」這個概念，早在 1998 年便已可見。只不過，一開始研究者還沒有意會到生為數位人（born digital）（Palfrey & Gasser, 2008）、長成數位人（growing/grown up digital）（Tapscott, 1998, 2009）的這個世代，竟能以在地者的姿態，將他們的父親輩描繪說明為數位移民（digital immigrant）（Barlow, 1996；Prensky, 2010），要

求其他世代必須「移入」他們所熟悉的世界。這個詞彙展現出一種符號與自然狀態的矛盾：後來者（後出生者）取代先到者（先出生者）占據「在地」或「原生」等符號的位置。這麼一來，後來者在符號上似乎取得了一種設定標準的權力。然而，這種權力卻正恰與既有的社會文化經濟結構力量相左。在這個前提下的素養教育場景，顯然處於一種複雜待梳理的狀態。而這，正是本文意欲為素養教育提出不同策略與認識論的舞台。

面對早已經把微軟作業系統給「吃」下肚，打開電腦就能悠游自如，從不認為數位工具有任何使用門檻的數位在地人，這些從類比時代移民而來、操著濃厚類比口音的傢伙，仍舊如媒體素養的核心一般，努力教育他們對抗權力嗎？數位在地人所要「對抗」的，到底是巨獸般商業集團，還是已經成為身體一部分的數位能力？如果這段相處的關係需要一種能力作為適應的後盾，那麼是誰需要這種能力？這種能力的內涵又是什麼？傳播領域內的素養教育，又該如何回應？這是本文的核心問題。

貳、媒體素養教育給出的經驗

一、批判認識論下的媒體素養教育

在「電腦中介傳播」領域中，針對公民性（如：公民新聞）、公共領域（如：網路論壇）、倫理問題（如：網路謠言或人肉搜索），乃至於專業義理（如：抄寫網路事件、擷取 YouTube 畫面為新聞報導）（參見教育部，2002.10.24），其實都是透過一個既存的標準，認識並批判著網路世代「數位在地人」的生活場景。正如 Suoranta & Vadén（2010）所言，數位化早已不再是問題，現在的問題是，人類究竟可以透過數位化達成什麼目標。

政治大學媒體素養研究室在 2007 年出版了《媒體素養教育》一書；兩位編著者各自提到一次親身經驗，在其中，媒體為觀眾形塑了一種「關於人的想像」；想像的內容可能是「每一（新聞）台都一樣（爛）」，也可能是「女生只能當高中老師（不能是大學老師）」（吳翠珍、陳世敏，2007：iv，5）。這些親身經驗之所以駭人，不是因為它與真實世界差異甚遠，而是因為不論傳播內容如何光怪陸離，既

有的大眾媒體似乎都能讓人們相信，它所言絕對為真。換言之，人們是驚異於媒體所擁有的全面創造真實的能力。

來自大眾媒體的教訓讓人們知道，當閱聽人無法穿透媒體這道魔鏡，就非常有可能成為無法判讀資訊內容真偽，且無反擊能力的閱聽人商品（audience commodity）（Jhally, 1982, 1987；Livant, 1982；Maxwell, 1991；Meehan, 1984, 1993, 2002；Smythe, 1977）而不自知。於是，在大眾傳播媒體發展 30 年後，人們展開了讓閱聽人有武器自保的「媒體素養」（media literacy）教育。

為了能夠瞭解大眾媒介內容與真實生活之間的落差，並且採取批判的態度，指出錯誤、要求將大眾媒體的權力下放於眾人，已發展超過十年的「媒體素養」教育，採取了全知者（傳播學術界）對未知者（一般閱聽人）的知識灌輸工作；而傳播專業工作者，則處於一個等待被理解、揭穿、批判的狀態下，形成了傳播學術與閱聽人站在一起，對抗實務的態勢。於是，媒體素養教育協助閱聽大眾瞭解大眾傳播的本質、運作，進而批判大眾媒體（Duncan et al., 1989）。然後，媒體素養教育訓練閱聽人詮釋媒介訊息的觀點（perspective）（Potter, 2001）。最後，透過傳播工具的操作教學，媒體素養教育推動公民參與、達成媒體近用（Lave & Wenger, 1991; Neilsen & Kvale, 1997）。很明顯地，媒體素養教育下的「媒體」是一種「環境」（Cassidy, 2004）、是一種「文化」（Bird, 2003），「我們與他人存在在都透過複雜的媒體互動建立社會關係，再將這些關係整合成為日常生活的樣貌」（吳翠珍、陳世敏，2007：9）。

英國文化研究學者 Hall（1973）指出閱聽人面對媒體內容所採取的三種不同態度：主動（反抗，oppositional）、被動（霸權，dominant）以及協商（negotiated）。這等於直接反對大眾媒體的絕對效果論。從 Hall 的說明看來，雖然傳播者確實有能力也有機會在傳播內容中夾帶意識型態，但是由於媒體內容傳播過程的每一個環節都存在有「相對自主性」（relative autonomous），這使得多義解讀成為可能。正因為閱聽人被設定為具有「解碼」能力，使得媒體素養教育成為可能。

接著，Hall（1997）更實地操作了解碼的過程。此時的媒體，是一種文化實踐活動，在符號的操弄與使用中，確立了人與人之間、機構與機構之間，以及人與社會、人與機器之間，錯綜複雜但的確有可能透過批判思維理解的關係。

在這理路之下，由於大眾傳播媒體已經被現代社會塑造成一個高度資本集中，且帶有濃厚專業化面容的機構，媒體素養教育因而積極透過「解謎」（puzzle solving）（參見 Kuhn, 1962），開展媒體近用。所以在媒體素養的課程中，瞭解新聞機構運作常態（如：內外部新聞自由）、解讀廣告符碼中的意識型態（如：性別、族群等）、拆解新聞建構的偏見（如：愛滋病患、國際移動勞工族群等），乃至於察覺到閱聽人的可能作為（如：報紙投書、參與公民報導等）與辨別能力（如：將資訊接收管道多樣化），就成為今日媒體素養教育的核心內容。

相當程度上，媒體素養是教育者以「保護主義觀點」（protectionist perspective）（Postman, 1985, 1992）乃至於「教育的銀行式概念」（the banking concept of education，即，已習得知識的教師將知識存入被動的學生身上）（參見 Freire, 1968/1970）態度面對受教者。然而，面對新的工具使用形成新的文化型態、新的人群區隔模型，以及數位在地人內部的歧異狀態，這種素養內涵顯得十分被動而單向。

二、數位匯流後的認識論轉向

正因為「對專家工作的解謎」的態度，「（老師）教與（學生）學」就成為媒體素養教學現場的主軸，只不過，「要求老師比學生更理解黑盒子」時，我們其實同時固著了黑盒子的可能面貌，乃至於規定了「理解」的方向。正如前一節所言，傳播學術與閱聽人在一邊，傳播專業工作者站在對造，形成了一種對立的態勢；這種態勢使得媒體素養的教育核心，始終都有具體的工作目標與對象（對閱聽人以教育，對傳播實務以批判）。然而，在已然高度專業化、集中化的大眾傳播媒體身上，這種認識論上的固著，面對數位原生人時，有時卻顯得力有未逮。底下正是這樣一個例子。

2011年12月17日，北韓國家媒體報導領導人金正日逝世消息；主播李春姬身著黑色傳統服飾，用哽咽悲憤的語氣報導這則消息。兩天後，華視新聞「大選特派員」梁芳瑜模仿李春姬的語調播報台灣大選資訊。播出後，眾人罵聲一片（參見高嘉甫，2011.12.20；郭玫君，2011.12.20等），華視新聞部多位主管受到輕重不一的處分。梁芳瑜事後在自己的臉書上說，華視新聞希望擺脫低迷的收視率，採取了「新聞區隔化」；「模仿」就是區隔化創意策略中的一環。只不過，越玩越大，水慢慢沸騰，燒死了梁這隻青蛙。

後續的評論從批判認識論的立場指出了此舉諸多不妥。首先是拿死亡開玩笑，並且以非常僵化的刻板印象再現北韓政府與人民；然後是批判華視身為公廣集團一員，竟墮落到使用全民納稅所得^[4]在新聞中大演模仿秀（胡梓筠，2011.12.20），乃至於新聞綜藝化、主播明星化。事主梁芳瑜在臉書上貼文認為，當日若是扮演「大長今」就不會有問題了；這個臉書貼文被認為梁完全未能反思新聞專業，仍舊「熱衷模仿，鍾情新聞誇張綜藝化」（張維芬、徐紀琿，2011.12.22）。最後，還有學者指出，電視台以「觀眾愛看」為藉口，不斷下拉新聞品質與格調；觀眾竟也「邊罵邊看」，根本就是收視率結構的共犯。

這些批評，清楚地指明了「新聞」的專業標準（包括不該綜藝化，以及自律不得只能求諸他律；但若連他律都不知反省，就成為道德上的瑕疵）、台灣媒體生態中公共廣播集團被期待的角色，以及傳播與受眾間透過收視率架構出的互生關係。也正是這樣的批判模式，傳統媒體素養教育中的閱聽人最終被要求應該要改變收視習慣，做出「正確」的選擇，以免成為收視率掛帥的共犯與受害者。

以上批判雖其來有自且招招中的，然而，仔細推敲卻可以發現：華視當晚新聞的收視率推估大約在 1% 上下；^[5] 很明顯地，梁春姬沒有達到提升收視率的效果。對比於網路上的「一片罵聲」以及批評內容的明確精實，本文對兩者的落差感到好奇。梁春姬事件後續效應的規模顯示，收視率低迷的華視新聞並非散布此事的唯一管道。社群網站（如：臉書、BBS 或 Twitter）上的推文與轉貼，同樣使得此事得以在各類型閱聽人間傳遞、發酵。也就是說，以「收視率掛帥」作為解釋，可能忽略了整體媒體環境改變與閱聽人個別行動的共振效果。另一個麻煩的問題是，正是這個「罵聲一片」讓梁春姬表演的影片，在網際網路上爆紅，不但被快速轉貼，還出現各式素人評論。結果，所謂收視率戰爭中，真正提高「收視率」，並且從中獲利的，不再是製造話題的主流媒體，而是留存影片檔案與連結，然後在流量中計算廣告收益的部落客與資料平台（如：YouTube）。若如 Griffiths & Borphy 以及 Rowlands et al. 所言，谷歌世代更依賴的是隨著群眾改變狀態的搜尋結果，那麼流量獲益者的面貌將更難理解（例如：Webster & Ksiazek, 2012）、因而也將更難以覺查、解讀、抵抗。大眾媒體想要以此法贏得收視率，顯然不切實際。而素人的評論，則成為這則影片值得關注的重要原因之一，成為共同的演出者。在批判認

識論脈絡下的媒體素養，將「邊看邊罵的閱聽人」視為共犯；但關注個人與媒體共振的效果之後，閱聽人之所以「邊看邊罵」，有可能是因為「看到不好的，該罵就要罵；我要罵給眾人看！（而且我真的有能力這麼做）」，同時，素人評論中展現的批判，內容多元歧異，並非如專業新聞義理批判那樣單一（例如：有些人批評梁春姬使用台灣國語與他所扮演的韓國人角色並不相符）。這麼一來，訴諸於專業機構黑盒子解讀及相應的閱聽人自覺選擇論點，是否足以應付今天的資訊景觀？如果不足，又該補強些什麼？

於是，媒體素養教育在整齊畫一、強調揭開專業黑盒子，以及閱聽人自覺的認識論之下，對於今天在大眾、個人、社群之間亂竄的資訊傳遞狀態，有可能力有未逮。如果再考慮將此資訊傳遞散布出去的不只主流媒體，還有個別閱聽人，那麼過往媒體素養一直將閱聽人帶在學者專家身邊照料教育的景象，現在變得有一點點詭異。由此，本文試圖透過對數位在地人與數位移民之間的互動、聯繫，重新思考媒體近用的內涵，構塑「新素養」(new literacies)^[6]的可能意義與作法。

參、從媒體素養到新素養：教學任務的轉變

一、新素養的出現：定位與範疇

什麼是「新素養」，它與「媒體素養」的關係只有「數位工具介入」這項差別嗎？為什麼不稱為「資訊素養」(information literacy)、數位素養(digital literacy)或「新媒體素養」(new media literacy)呢？本文認為，從「數位在地人」形成的社會文化景觀來看，新素養不僅僅只是使用新工具，還有其他理論上的意涵。本節將從「素養」一詞的內涵、「新素養」所代表的文化意義，以及新素養的任務三節，漸次討論新素養的定位、範疇與教學設計。

(一)「素養」：民主生活中的公民使用素質

余陽洲(2004:7)認為應該以「媒體識讀」作為 media literacy 的中譯詞，因為該項教育的目標在於使閱聽人獲得審查、判別、閱讀、研習媒介及其內容的能力；他認為，「素養」一詞空泛且有著泛道德論意涵。對此，吳翠珍、陳世敏(2007)認為，「素養」側重概念，

強調「公民」與「公共領域」意涵，並以媒體近用為教育目標；這些都與「識讀」所強調的能力、防堵，以及媒介內容文本分析不同。

對此，本文主張針對媒體匯流與數位科技所形成的媒體公民教育領域，採取「素養」一詞。本文認為，數位在地人已經在身體慣性上「內建」閱讀媒介內容的工具性能力，瞭解在轉貼分享時加入各式素人評論，甚至更明白怎麼樣的分享條件將使得資訊傳遞更為迅速有效。這顯示，身為移民的建置體系教育者根本不可能用其怪異的類比腔調來教育數位在地人有關資訊工具使用的技能；更有甚者，作為移民者的教師，可能才是經歷最驚異的文化衝擊的一群人。本文的認識論與方法論立場認為，在接受數位在地人、數位移民（乃至於數位難民）這組分類的前提下，不論在地人或移民，都需培養適應環境中新組成元素的能力。這是一個後現代場景，是在經歷大眾傳播媒體批判之後，是數位工具平民化之後，不可能被理論所否定的現實。這麼一來，「素養」一詞原先被說明為「空泛」的，正好是在活生生地操作數位工具時，依據經驗才能進一步填入的「待填空」。而余陽洲所批評的「泛道德化」，在此反倒成為移民者得以自持的基礎——以母國經驗抽繹出移民者熟悉的道德標準，來面對移居地環境新奇而可能造成的暈眩感，並試著與在地人對話，重新形塑道德、價值與標準。不僅如此，「數位在地人」與大眾媒體閱聽人最大的不同在於：大眾媒體由專家掌控，有著一般閱聽人難以窺見的運作黑箱，所以（大眾）媒體素養的焦點在知識教化與培力賦權（前節所言，傳播學術與閱聽人「站在一起」）。然而數位在地人幾乎已經不需要數位工具專業教育了。與生俱來、自然而然的「在地人」狀態顯示，他們有關數位工具的知識猶如塊狀莖（參見尤美琪，2002；Deleuze & Guattari, 1987），在不同使用者手中，用不同的型態成長、蔓延、接合、重組。所以，「瞭解」已不再是素養的前提；如何「使用」才是公民參與能否達成的關鍵。在工具與傳送者都越來越廣泛，甚至混亂的狀態下，透過「公民參與」的確認，才能將媒體公民教育定錨；這樣一來，「素養」一詞確實較為適當。

一旦瞭解到數位在地人視一切數位使用理所當然，也就更能理解 Banaji & Buckingham 等人對歐盟年輕人的研究結果為何會如此令數位移民感到惶恐。此時，「素養」一詞確切地說出了數位移民對新世代跨出個人化使用、推動公共參與的期待，同時也將教育現場中的新

世代數位工具使用，聚焦於具體的用法（而非技術）上，而且是「以公民身分」採取的行動決策。從這裡，可以看到素養教育的目標，與民主生活密切關連（Kellner, 2001）。

（二）「新」素養：回應科技促發的文化變遷

既然這裡的討論與數位科技使用有關，「資訊素養」或者「數位素養」，是否更能貼切的描繪這個新的教育目標呢？本文認為，答案應該是否定的。

在「素養」與「識讀」的爭論中，可以清楚看到這個時代媒體素養的關鍵不是工具使用，而是使用的目的，特別是能否聯繫於公民參與。這也正是 Kellner（2001）主張教育者在面對多向發展、多元文化的社會時，應該要開啟多重素養（multiple literacies）教化的原因；唯有多元、多重的素養教育內涵，才有可能面對新時代的挑戰。不僅如此，Koltay（2011）也從人類行動的角度指出，即便人類已然深深地沈浸在這個數位化、科技化的社會生活空間中，工具仍非決定行動的唯一因。Koltay 進一步說，一旦瞭解到人們的知覺、信仰、行動受到工具影響甚鉅，就能輕易地瞭解，有關這些媒體工具的素養，就不可能是單一的。不但對不同的人來說，要面對的素養課題並不相同，即便同一個行動者，也應該將素養精進視為一生的工作，持續不斷。換言之，今日數位工具引領教學者思考從媒體素養從批判理解轉向任務式教學的契機，明天，或許又是另一種文化變遷要求教育者重思素養的內涵與作法。從這個角度來理解，就能清楚區隔新素養與資訊素養、數位素養等詞彙，在理論上的差別：新素養回應的是普遍文化狀態的改變，而不是工具與工具之間的更替。因此，資訊或數位或許能夠描繪傳播工具的遞嬗，但解釋數位在地人所創造的文化型態時，卻力有未逮。

另一方面，本文所稱「新素養」，是否如 Koltay 所言，因為不同人、或者人的不同階段，而應該是複數型態的呢？傳統上，「有素養」（literated）代表取得文字能力，得以聽說讀寫；然而 Collins（1995）從人類學的角度分析指出，不論是人類歷史上哪一個階段、哪一個文明，有關素養內涵的問題，始終充滿了權力、認識論角力，並且深受文化型態以及歷史過程影響。這顯示，單數素養（literacy）若非霸權的，就是中心主義的，屬於階層化教育的一環。這同時也顯

示，複數素養（literacies）才具有顛覆國家所主導的素養教育的意涵，也才得以與民主聯繫。複數素養既是歷史常態，也是民主活動所需。本文在棄識讀從素養的討論中，已經彰顯了此一概念與民主生活的關係，複數素養在同樣的理由下，同樣成為本文的核心主張。

藉由「複數素養」的人類學與教育社會學確認，便可以取得傳播學中素養教育的具體內涵。本文認為，複數素養一方面承認新傳播工具在啟動素養議題時的關鍵地位，而既然數位在地人對新工具的使用有如塊狀莖，乃是隨意、武斷、跳接的，那麼也就表示新傳播工具指示出的素養需求應當是複數的。另一方面隨著使用新傳播工具而出現的，不僅僅是技術的革新，更是文化型態的轉變，此時，素養意涵了使用工具時夾帶的目的、心理狀態乃至於社會期待效應等；以上種種，都需要重新思維學習。這些理據在在顯示，新素養不但不僅限於技能學習，且自始就是多向而持續更新的狀態。

根據 Hall（2007）對文化研究經典作品《識字的使用》（*The Uses of Literacy*）（Hoggart, 1958）的分析，Hoggart 所討論的是，商業化的大眾媒體內容如何具體地創造了一種新的素養，並且引導工人階級以特定的方式使用之。Hall 認為，Hoggart 的作品說明了文化產品不可能從外部去閱讀，也不是「朗讀」（read off），而是一種在已然成形的文化世界中，主動地協商；也就是說，素養是指在文化的內裡閱讀/理解。從這個角度理解，與媒體相關的素養問題，不僅僅是觀看其內容，更要進入媒體創造的文化之中去理解。「新素養」（new literacies）的出現，植接了新的技術工具形成的文化樣貌，回應媒體中介的社會中，活化民主的需要；同時，在傳播學的脈絡中，則與批判的傳播觀點對話，聯繫於文化研究開啟時已指出的理路：在文化內部進行解讀商討。

（三）新素養的任務：「近用」日常化後的資訊協作常態

在此，可以進入新素養定義的第二層問題：如果媒體素養教育即是在促使閱聽人批判認識後近用媒體，那麼，新素養到底還有什麼嶄新的任務？這些任務有任何文化意義嗎？

本文認為，新素養脈絡下所稱「使用」，概念上大同於媒體素養教育中的「媒體近用」（access to the media）；然而，面對媒體環境

的改變，仍有小異。媒體近用權源起於 1948 年的《世界人權宣言》；而所謂「近用」，則被說明為「人人的聲音都可以被公平地聽見」（Bagdikian, 1969）。實務上，媒體近用權常實踐為更正權，以及媒體依法開放時段或頻道提供一般人自由使用媒體的義務（陳炳宏，2012.07）。不過，在數位在地人的生活範疇中，對大眾媒體機構提出要求，然後才得以接近資訊傳遞通道的限制，已非今日資訊流動的唯一景況。所以，如果早期倡議的「近用權」代表一般人對大眾媒體機構提出的要求，那麼，今日所言「使用」應該是在相同的需求下，因為科技發展以及使用者原生身分，而將「近用」日常生活化之後的結果。

換句話說，除了作為一個理論詞彙，「數位在地人」同時說明了一種翻轉過後的「常態」或「自然狀態」。在這種常態中，守門（gatekeep）機制的削弱，不僅僅指資訊流通柵門大開，更指「參與/協作資訊流通」這件事稀鬆平常；社群媒體如 Twitter、Facebook 的大行其道，乃至於瓜代主流媒體，更是具體證據。也正因為如此自然而然，更使得人們需要在其中重新聯繫「使用」與素養的關係，才有可能在數位在地人熟悉的生活場景中，找回媒體的核心價值，同時聯繫移民與在地人。

由此，可以清楚看到數位在地人凸顯的兩層翻轉。首先，翻轉了自然狀態中的先到後來者在符號位置上的權力順序，開展出一種自然狀態與符號意義之間的矛盾。這種矛盾迫使教學現場中的所有人都必須重新審視教學的內容與目標，甚至為「權力」重新排序。其次，數位在地人所「在地化」的，不僅僅是他們自己的身分，更是在日常生活中理所當然、稀鬆平常的（數位）媒體活動。一旦這群人將過去認為門檻極高、需要極力爭取的權利（更正權、近用時段）給正常化，傳播學術界，也就被迫重新思考素養教育的核心究竟為何。說穿了，作為數位移民的教學者，是試圖在這樣的場景中，重新讓自己貼近數位在地。過去傳播學術界透過媒體素養教育，試圖將專業知識傳遞給閱聽人；現在的焦點則是聯繫數位移民所掌有政治經濟文化權力，與數位在地人已經刻畫為身體本能的數位技能與相應的新文化型態，在既有的道德訴求上，展開對民主的追求。

於是，相對於「媒體素養」一詞聚焦於媒體，本文認為「新素養」

一詞，凸顯了符號與權力上的文化現況；而相較「數位／資訊素養」一詞側重的工具特色，「新素養」則更能涵蓋數位在地人帶來的多層翻轉實況。

本文認為，以數位在地化為前提的新素養教育，必須同時考慮教學現場的具體現實「教與學」兩造的關係，以及在符號上被定位為「在地者」的新世代與生俱來的特質，才有可能形成世代之間的對話、面對數位環境。

二、新素養的內涵

因此，新素養討論的內容應該有兩個核心。第一個核心是透過數位使用來表達的能力。相較於前述各家說法主要集中在教育學領域，本文認為「使用數位工具」應該與「想像表達」聯繫在一起，將數位工具立體化為「媒體」。數位工具固然開放了眾聲喧嘩的機會，但正如 Giroux (2003) 所說，依據過去十年數位工具的商業發展模式看來，集中化、商業化、私有化已經成為絕大多數數位工具今天的面貌，用大眾媒體時代的語彙來描述，這趨勢其實暗指了「媒體近用」程度的降低。^[7] 因此，為了避免數位使用流於商業活動，數位在地人／移民再次淪為「數位人商品」（借用 Smythe (1977) 「閱聽人商品」的用法），瞭解到使用數位工具的目標在於「表達」，是新素養理論或教學非常重要的一環。

另一個核心則是公眾參與。儘管在數位時代，人們已經不太需要，也不太受限於大眾媒介守門人的資訊篩選，然而，「使用資訊」這件事，在兩個面向上應該讓「公眾」這個概念介入。

第一個面向就是知識與資訊本身的公眾性。Drahoš & Braithwaite (2002: 10) 已經提出，全球所有政權在整合、發展全球化時，第一階段做得最糟的事情，就是將之私有化，而且是全面地將所有物質、心靈的產物，通通私有化。也正是知識的私有化、所謂「智慧財產權」在不顧技術必然性^[8]的前提下無止盡地擴張，使得數位使用在討論公共議題時，處處受到私有化效果的箝制。沒錯，數位化代表了非常個人式的媒體使用模式，但是，這些種種「個人化」並不代表人類的社會已經不存在需要共同商議的議題。以社群媒體的發展來看，公眾參與的方式從「按個讚」到「轉貼連結」，再到「評論」，顯現的確實是各種不同「等級」的參與。

正如 Kennedy & Judd (2010) 的研究所顯示，在具有高度數位化能力之後，真正的學習通常出現在「在數位環境」之下發展具有前瞻性的議題。本文由此角度出發，提出數位版本的「表達」與「公眾參與」為新素養教育的核心。

從 1990 年代中葉起，有關「新素養」(new literacy/literacies) 的討論便已經展開(如：Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1995)；而且，始終在一種生態學的架構下出現。論者多半會提及素養的社會環境、媒體物質條件，以及每個社會文化成員在特定時空背景下想要達成的目標。這使得素養從來就是沈浸在某種脈絡中的社會實踐(Barton & Hamilton, 2000)。在這個提示之下，本文發現，媒體使用者在自身的社會脈絡中，有可能考察出對自我而言有特殊意義的公眾議題，然後藉由各類媒體工具(包括大眾媒體與數位媒體)的近用，達成資訊蒐集、檢視、判斷，以及最後的表達，這一氣呵成的任務工作。本文將這個模式稱為「任務導向式的(新)素養教育」。

在目前已有的文獻中，「新素養」基本上被說明為具有四個特色(Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008)。首先，新素養的核心不在「最新科技」，而在於科技使用的具體社會脈絡，以及透過科技使用所達成的社會實踐。再者，新素養總是與教育活動有關，他是集結了個人政治、經濟、社會、文化身分，所形成的民主近用。第三，與媒體素養最大的不同，新素養不再著重技能教學，而是要鼓勵數位工具使用者，為達到公眾參與的目標，應該要積極克服科技的限制。最後，新素養始終牽涉許多領域知識的聚合，因此跨領域、多重觀點對新素養理論的構成來說，是非常關鍵的。

從數位在地人的理論切點下手，這些新素養的特色，清楚地聯繫了數位移民的社會期望與已身體化的在地人數位經驗。Coiro et al. 的說明，展現了數位移民對數位科技開啟新的資訊傳播模型之後，應當應用於民主生活的期許。很明顯地，新素養的內涵總是在具體的操作中，透過使用者／操作者對特定公眾事務的參與實踐，而不斷地被形塑、改變、更替。

根據東京大學教授水越伸(2006.03)在 MELL Project (Media Expression, Learning and Literacy Project 簡介參見劉雪雁、吳翠珍，2006)年會提出的〈「東亞媒體素養合作活動的東京宣言」(東京宣言)試行方案〉，如果從「東亞」的角度來看待媒體素養在 21 世紀

的挑戰可以發現，雖然伴隨著自 1980 年代以後全球資訊化的快速發展，人類看起來就要真正地成為一個地球村了，但是，過度想像網際網路、全球資訊化，卻造成了一種技術中心媒體進步觀，以及由媒體構築成的刻板印象。東亞文化圈關心媒體素養的教育者們如果想要克服這種不加思索即由北美和歐洲引進的資本觀點，就必須具有以下特徵：

- (1) 與人文社會學門的深厚思想源流相結合
- (2) 玩媒體／媒體素養、媒體實踐的多層結合
- (3) 表達與接受／創造與批判的循環
- (4) 通過結合不同社會領域來創造新的學習共同體
- (5) 基層性媒體素養的探索
- (6) 批判性分析知識與實踐型設計知識的結合
- (7) 持續開展與制度保障

水越伸所說明的特徵，強調的是在地理解，以及素養教育與其他學術領域之間的接合關係。這雖然是日本學者就東亞文化圈的角度來看待素養教育的新挑戰，但其所強調的關切在地，以及跨領域協作，卻是所有素養教育者在數位工具將傳統價值過度汰選之後，非常實用的操作原則。如果將水越伸的提點轉化為教學場景中的操作，新素養教育可以具體地想像成以下三個依序相接的工作：

- (1) 藉由批判地使用知識，挖掘在地社會需要關注的媒體現象。這是指，數位在地人雖然熟悉數位生活，然而既有的社會生活中，運行已久的權力結構，仍持續影響著數位化之後的社會環節。因此，數位在地人有必要瞭解權力結構，瞭解作為「媒體」的數位工具，除了個別化的私人使用外，同時具有「資訊傳遞」這個核心價值。此時，在媒體素養中學習到的批判立場、知識觀點以及對民主生活的維護等價值，也應該實踐於對數位工具的使用上，協助指認在地媒體議題。
- (2) 透過媒體（新與舊、數位與類比）使用與玩弄，創造屬於社群的媒介內容。媒體素養關切的閱聽人，多半指大眾媒體的傳達對象；雖然分眾的概念越來越流行，然而，以商業利益為指導原則的分眾概念，畢竟不同於強調人文性質的社群、社區。實踐「創造屬於社群的媒介內容」一方面強調了使用，另一方面也同樣強調對社區的瞭解。因此，這項工作其實是要求數位在地人以生活場景為依據，然後開啟玩弄媒體的歷程。

(3) 持續關注、持續協作，創造媒介介入後的新共同體。在一定程度上，所有媒介內容的創造者都在意效果問題。過去，媒介效果由大眾媒體決定、獨占；然而，既然創作是數位在地人熟悉的生活內容之一，那麼，對於自己創造之內容如何介人社群共同體，也該是被詢問的問題。一旦將「效果」放在數位內容創作的考量中，「他人」就自然而然進入製作者／傳播者的視野中。如此，個人化的媒體使用，便有機會轉化為以社群為對象的媒體近用。

對於教學者來說，這三個順序相接的工作，因為牽涉到學生對自我所處社會文化環境的認知，因此除了執行設定好的教學目標外，更重要的是透過行動研究，將教學場景視為研究的田野，瞭解每一次操作任務導向教學方法的實踐資料。

所謂「行動研究」方法，多半在教育學的場域中操作執行。這種研究方法的重點在於，以局內人（insider）的角度，關心自己所處的真實世界的問題。在教育學領域中，由於教師根本上就是要每天面對學生，而且每個學生都是獨特的受教者，因此沒有太大的空間以實驗、準實驗等社會科學方法發掘問題、解決問題。於是這種起源於 1940 年代美國的研究方法，就成為結合理論與實作的最好方法。Lewin（1997）可說是行動研究的先驅，他在 1940 年代便已強調行動研究就是要在「廣受各種社會力影響下」進行實地操作。McTaggart（1997）更指出，行動研究是透過集體反思，達到改進自身所處的社會或教育實踐中的合理性及公平正義，以及對這些實踐的理解。由此看來，行動研究不僅僅是「研究」，更重要的是「實踐」與「改變」。這與本研究在翻譯 literacy/literacies 一詞時採取「素養」一詞，所強調的媒體表達、公民參與以及社會實踐等內涵不謀而合。

三、任務導向教學操作

在「澳洲媒介教師」（Australia teachers of media, ATOM）的網站中，身為 8 至 10 年級電影與動畫教師的 Luckman，介紹了 *Editsence: Learn Film through Editing* 這個教學光碟。其中，將基本鏡頭（shots）以及基本剪輯當作是新素養教學的先行技能。這讓我想到加拿大廣播公司（Canadian Broadcasting Corporation, CBC）資深製作

人 Jim Williamson 在一次演講^[9]中提到新媒體對於 CBC 紀實性影片在取材與議題上的衝擊。Williamson 指出，雖然新聞記者不可能出現在每一個突發現場，然而，現代數位工具，卻使得「紀錄者」無所不在。2011 年，G20 會議在多倫多舉行，來自魁北克等地的大學生展開抗議活動，然而抗議事件演變成警民衝突。許多當天參與活動的群眾事後將自己拍攝下來的照片、影片張貼在網路上。CBC 事後透過擷取這些發表於個人部落格或 YouTube 上的影片，製作了記錄片《誰叫你不乖》（*You Should Have Stayed at Home*）。影片顯示，警察對聚會群眾的無預警挺進，以及不分青紅皂白的逮捕，是事件衝突升高的主因。

Williamson 在演講中問到，這是不是表示，YouTube 作為一個草根媒體，已經足以成為記者進入現場的另一個管道呢？他認為作為一個資深新聞工作者，他的答案沒有這麼直接而樂觀。這是因為，不論是群眾或記者，都有可能受到觀點與視角的限制。在過去，人們可能批判大眾媒體記者是帶著組織利益、內部偏好，乃至於社會文化成規中的意識型態偏見來報導新聞；但這種批判並不表示單純直接的公民記者，就可以因為沒有組織力介入，便無條件避免。因此，CBC 雖然使用網路上的影片照片作為素材，但是 Williamson 特別強調，CBC 一定透過電話或本人訪問，瞭解素材上傳者的拍攝視角與觀點，並且不斷比對同一個場景的不同照片，確認沒有人為修改或故意呈現特定角度，然後才在所有素材（上百支影片與上千張照片）中，挑選足以符合新聞專業標準的內容。

這些談話顯示，「工具」本身的性質（如：YouTube 的開放性）其實並不足以定義數位時代的特徵；是人們對這些工具的目的性使用，才讓世代特徵突顯出來。記錄現場以及上傳網路，是數位時代的平常事件（器材與記錄軟體顯然也垂手可得），然而，瞭解拍攝視角與觀點、比對同一場景的不同照片以確定呈現角度等，才彰顯了每一個素材的影像價值，足以在名為「紀錄片」的資訊裡，成為批判民主國家中警察暴力的有力證據。這兩者（素材與證據）之間的關係是：有素材才有可能形成證據，有價值設定，才可能看見素材的證據意涵。也只有理解了「民主國家」、「警察」、「警察暴力」、「非法逮捕」等既有社會結構中的概念時，才能賦予數位工具所捕捉的材料，一種明確的價值。在這個例子中，可以看到數位移民的價值，引

導著數位在地人的工具使用、玩弄，以及對「媒體組織」的不同定義：Williamson 的反思提示人們，新聞機構應該持續維繫可信與公信問題，並且要有能力將私人素材轉化為公共議題的討論基礎。

在台灣，媒體觀察教育基金會出版的「有怪獸」也做了「任務導向式教學內容」示範。

在 YouTube 的時代中，過去必須從側錄影帶的公司購買新聞影片的資本事件，現在已經可以透過搜尋技巧找到任何已經播放過的電視內容。那麼，人們便有機會採取「有怪獸」的方式，策劃「立基於 YouTube 內容的選舉開票轉播的監看任務」。在這個任務中，表面上課程任務與一般生活中常出現的「藉 YouTube 內容製作報告」沒有差別；然而真正的差異在於，在一般生活情境中，數位在地人可能是為了娛樂、個人興趣搜尋 YouTube 影片；但在這項新素養任務中，基於價值設定（選舉活動應該透明公開）使用 YouTube 其實就是媒體近用。而且，在新素養層次上的使用，不修課學生僅僅是以「觀眾」的身分收看，更需要從社會成員的角度，針對某關注議題的討論，進一步對這些已經放在網路上的素材（raw material）進一步詮釋／剪輯、發言，以為回應。執行任務的修課學生，透過數位工具，將主流媒體當作觀察對象（而不再是將選舉結果當作觀察對象），系統地針對一個議題進行比對、查證、詮釋以及批判的工作。如此，不但可以聚焦於媒體（look at the media），更是在「清楚瞭解目的為何」的情況下近用媒體頻道、使用媒體內容、應用已附著於（embodied）數位在地人身體內的數位能力。

由此看來，這些任務導向式的功課設計，應該至少包括以下幾個面向：

- (1) 主題省察：觀察或批判的對象或主要概念。如：環保運動。
在個人有限的經歷下，主題通常容易取材自個別的經驗或專長。透過省察則能將理所當然的知識脈絡陌生化、對象化。
- (2) 媒介內容理解批判：既有的媒介內容如何描繪特定對象。至少應該瞭解大眾媒體如何描繪主題。在這個階段中，應該聚焦於媒體，建立考察觀點，以作為後續設定參與目標與方法的基礎。
- (3) 決定參與目標：設定公眾參與的目的、目標，以及想要達成

的成效。既然有成效問題，這個工作就必須走出自我個人化的使用，進入有他人、社群存在的社會空間中。在此，公民身分必須成為參與目標設定時的重要考量。

- (4) 設定參與方法：如：拍攝影片、重新剪輯、發展公關策略等；其中，參與方法應該具有實際社會效用，而非一個單純研究性質的參與。
- (5) 效果評估：實際操作的成效評估。包括媒體效應與社會運動效應。也就是說，新素養課程中設定的「任務」，不但是練習新素養的管道，也要在具體的社會場域中起作用；而且是可以評估的作用。

本文認為在配合社會環境的前提下，透過教師與教學助理的提示，協助修課學生發展「媒體近用計畫」，應該是數位匯流時代素養教育的重要教學策略。這些計畫可能因為學生個別研究旨趣的不同，而各有主題殊異；但不變的是，每一個媒體近用計畫應該在執行過程中重新瞭解自身所處的媒體環境（包括數位與類比媒體），為了做媒體近用而可能使用的工具（YouTube、Google Map，乃至於社群網站），然後考慮最後的「產出」所能達成的批判視野。隨著修課學生在具體目標導引下，便可能透過環境中所有可得的數位內容，創造真正的「眾聲喧嘩」。

肆、結語：數位在地人引領的多重反思

一、認識論的反思

依據 Coiro et al. (2008) 編纂的《新素養研究手冊》(*Handbook of Research on New Literacies*) 所示，一本有關新素養的專書，首先會遇到的是方法論的問題。很明顯地，由於數位工具、數位時代，乃至於數位在地人的出現，在類比時代發展的研究方法，經常遇到挑戰。例如，李政忠(2004)曾整理網路問卷在方法論上的盲點。他認為，網路問卷除應審慎選擇樣本外，其「外部效度」，也就是應用範圍，也應該縮減；否則，就應該對問卷結果作加權處理。面對這個瞬息萬變，且又能隱匿真實身分的賽伯空間，許多研究者採取民族誌方法下手，試圖以較為開放的研究架構，廣泛蒐集賽伯空間中的資訊（例如：Leander, 2008；Leander & Loworn, 2006）。

從本文的角度來看，研究者並非在一無所知的情況下進行有關新素養的討論；相反地，其實即使身為數位移民，我們對數位在地人所知已多，更有甚者，不論是數位在地人或數位移民，高等教育有著非常友善的數位環境，隨時等任何人融入這個新社會。現在的工作，是系統地將這個移民與融合的過程呈現出來，並且賦予數位社會一個新的共同體意涵，好讓其中的不平等、不正義降到最低。任務導向式的教學工作從實際操作計畫的過程中，讓數位在地人展演每一次對象不同但皆鎖定公民參與的媒體表達活動。正如水越伸所言，傳播研究經常在引進西方研究主題與素材時，不自覺地採取了技術中心的進步論觀點；這使得每個社會所做的在地研究，都無法免於線性史觀。然而，Castells, Fernández-Ardèvol, Qui, & Sey (2007) 早在行動通訊工具研究中已經說明，由於社會類屬的差異，任何一種工具在單一社會中的傳散，並不等速。更別說在不平等的國際政治經濟架構下，每一個區域、國家間的工具使用，也並不是速率一致、型態相仿的（亦可見 Harvey, 2005: 87-119）。在這個情況下，以線性發展的方式來理解傳播活動，其實擺明了只理解科技本身，卻未能將人納入視野中。

由此，媒體公民教育的認識論，已經從設定好知識與學習標準的批判思維，轉向在操作中體驗、認識自我所處社會處境的現象學範疇中：在具體經驗中理解處境。本文認為，只有將自己投入到自己進行的計畫中去，才有可能將那些已成為身體一部分的數位技能在意識中獨立出來，然後也才能為自己的意向所用。而在具體的文化環境中體驗，正是本文植接 Hoggart 作品，在傳播學領域討論素養教學的用意。

二、傳播教育的反思

數位在地人的現身，以及這群人因其本能而定義出的日常生活，促使原本在媒體素養教學中占據「全知者」角色的教師，必須重新看待當下資訊環境的特徵，才能設計出較能凸顯素養意涵的導向式教學。

由於導向式教學設定的是「目標」，而不是步驟與達成過程中的領域知識（domain knowledge），這使得教師首先要向跨領域開放「知識」的定義，從揭開專業媒體組織的黑盒子之秘，轉向訴求接受新素養教育的學生可能已有、有興趣、或未來可能有的領域知識。這表示由傳播學教師啟動的新素養教育，應該要透過學生的既有專長，達成跨領域的目標。

傳播學自始即是社會學、政治學、心理學等學門在十字路口上交會時迸裂出的火花，傳播學因而從頭是跨領域的信徒。然而，百年來的發展，在高度現代性與專業分工的洗禮下，使得傳播工作與學術也走上專業分工之途，愈發將原本應該作為社會資訊流通通道的「傳播活動」，定調為生手勿近的象牙塔；學術上的跨領域雖然如火如荼，但實務上的專業壟斷，卻也越演越烈。這些發展配合大資本，更加速拉遠資訊通道與一般人日常生活的距離。由此看來，強調透過理解專業義理來完成的閱聽人媒體批判／識讀／素養，雖然解開了專業之謎，卻也鞏固了專業對知識與行動的形塑。

過去，傳播學門的跨領域總是指研究者、學術工作者自身工作的跨領域，以及學生專業學習中的跨領域。本文所討論的「新素養教育場景中的跨領域」，卻是針對非傳播專業背景者，帶著自身既有的常識、知識、在地脈絡等，持續不斷擴大資訊傳遞行動可能涉及的每個生活範疇，以及相應的概念。於是，傳播的核心將會回到「每個人參與資訊傳遞」這個向度上，從定義上將數位移民念茲在茲的公民身分、民主社會等價值植入傳播素養教育的核心。透過這樣的定位，可以稍稍繞過公共領域如何可能的形式問題，在新素養構成的教案與活動中，直指社會問題、媒體現象的核心。

在本文以「數位在地人」的生活空間為討論場域的前提下，希望把日常生活視為素養發生的場所（而非條件）。透過數位移民對價值的定調（與討論），將日常生活中的「媒體」、「資訊」、「訊息傳遞」，視為一種在理所當然中追求價值的行動。被日常生活化的工具每個世代都有，只是這次，被日常生活化的數位工具，創造了一種新的人類。這個新的人種，在尚未瞭解價值體系之前，就已取得了巨大的符號權力；作為教育者，本文主張透過任務指定，提示一種能夠將價值思考置於其中的符號運作活動。

從媒體素養到新素養，媒體批判、認識、詮釋與使用的教學工作，有必要邀請不同世代親自參與媒體計畫，才可能有效瞭解每一個人所界定的社會文化特質與內涵。也只有在這個基礎上，作為教育者的我們，才有機會改變過去賦予教者的「全知全能」角色，進入數位在地人的生活環境中，讓數位移民所信仰的價值，透過他們的詮釋，開展出不同的時代意義。

註釋

- [1] Digital natives 的中文譯詞尚未固定。中國作者中，有的翻譯為「數字土著」、「數字原住民」，或「數字原生代」（參見 <http://www.loooker.com/forum.php?mod=viewthread&tid=42766>）。台灣則有「數位原住民」的譯法（參見 <http://techorange.com/2011/12/01/digital-native/> 以及 <http://mr6.cc/?p=6544>）。然而，考慮「原住民」一詞在社會學、人類學領域已有特殊指涉；而且，當我們以“native speaker”來指稱「母語」時，也無須非跟「原住民」牽扯上關係不可。因此，本文採取較口語的方式，譯為「數位在地人」。
- [2] 例如：把 email 列印出來。Prensky 說，數位移民各有自己的（類比）腔調，有人厚重些，有人輕微些，參見 Prensky（2012: 5）。不過，當我們說某個世代的人有著「濃厚類比腔」時，也並非認為所有年紀在一定數字以上的人就「整齊畫一地」都是類比人。數位在地人、數位移民以及相應的概念，都只是為了指明「數位作為一種生活環境」，已然是一個為絕大多數人週知的狀態；只不過，每個人在這個數位環境中的生活方式，仍有個別選擇與慣性的差異。
- [3] 在軟體教學的場景中，身為數位移民的我，事前備課是將每個軟體的教學程序寫成一個個步驟，然後透過電腦教室的廣播系統，操演給學生看；然而只要一個小環節的錯誤，就陷入困窘的停頓。當我試著回想那些遺失的環節步驟而把電腦交還給學生自行操作時，我想的是他們去練習在此之前所教的步驟；然而數位在地人們做的卻已經是去「爬文」，或者操作「在其他軟體中會如何使用」的對比方法。我試著用符合邏輯形式的方案思索解決的，卻正是他們直覺操作之所在。
- [4] 華視雖為公廣集團一員，但在財務來源上，未如內湖公視受到國家預算捐贈，而仍保持商業電視類同的收入模式。所以，拿「華視是公廣集團一員」做批評標準，講的若是公廣集團節目製播應該更具公民性、更專業無妨，但若把「拿人民納稅錢來扮跳樑小丑」，就屬欲加之罪了。
- [5] 以林照真（2009）附件一內容所做的推估。

- [6] 目前台灣學界普遍以「新素養」來理解與新媒體工具有關的素養培養，部分學者則以「數位素養」(digital literacy) (Suoranta & Vadén, 2010) 回應數位工具的普及。本文以「新素養」稱呼，有其社會意涵，請見本文第參節。此外，教育學領域也使用「新素養」一詞接續傳統的素養研究。相較之下，教育學門側重的是使用資訊通訊器具 (information communication technologies, ICTs) 進行聽說讀寫教學，以及這種科技教學引出的教學模型、方法等討論議題 (參見 Dalton & Proctor, 2008)。本文所論新素養，則指「數位在地人」流暢地使用數位科技參與既有社會文化交往溝通的歷程，以及數位移民將其價值觀轉化介入數位在地人生活範疇的可能教學設計。兩者雖使用同一詞彙，但內涵略有不同。
- [7] 這裡的近用門檻當然與大眾媒體時代所言「門檻」不同。大眾媒體時代的近用門檻，主要受限於物質條件；包括報紙篇幅與電視播出時間、寫作條理分明的投書與製作電視能播出的短片等。網際網路時代，言論容量沒有限制，友善的介面降低軟體門檻；這顯示，傳統的門檻雖能輕易跨越，但上網費率、網路涵蓋、不透明的伺服器莫名當機等，卻使得使用網路所需要投注的金錢、精神更高更不容易預測。這些絕大部分都是因為網際網路某些環節的私有化造成的。
- [8] 從技術的角度來看，每一次點閱網際網路上的資訊，就必然要「複製」該資訊，以利投射於終端機 (螢幕) 上。「複製」是使用數位材料的技術必然要素。這類「技術上必然要複製」的動作，根本不可能符合智財付費機制的既有觀點與要求。
- [9] 政治大學傳播學院主辦「傳播沙龍」，2011年12月15日。主題：Journalism in the Age of Reality TV: Ten Ways to Tell a Good Story。《誰叫你不乖》一片曾於2012年入選公共電視「世界公視大展精選」，在台播映。

參考書目

- 尤美琪（2002）。〈超文本的歧路花園：後現代千高原上的遊牧公民〉，《資訊社會研究》，2：1-28。
- 水越伸（2006.03）。〈「東亞媒體素養合作活動的東京宣言」（東京宣言）試行方案〉，「MELL Project 2006 年年會」論文。日本：東京。
- 余陽洲（2004）。〈「媒體識讀」的素描與想像〉，成露茜、羅曉南（編）《媒體識讀：一個批判的開始》，頁 3-19。台北市：正中書局。
- 吳翠珍、陳世敏主編（2007）。《媒體素養教育》。台北市：巨流。
- 李律鋒（2011.11.04）。〈不只是按「讚」而已——談社群網站的虛擬動員背後的實質社會參與〉。上網日期：2012 年 1 月 2 日，取自 <http://www.feja.org.tw/modules/news003/article.php?storyid=650>
- 李政忠（2004）。〈網路調查所面臨的問題與解決建議〉，《資訊社會研究》，6：1-24。
- 林照真（2009）。〈電視新聞就是收視率商品——對「每分鐘收視率」的批判性解讀〉，《新聞學研究》，99：79-117。
- 胡梓筠（2011.12.20）。〈網友噓翻「梁春姬」華視墮落了？〉。上網日期：2014 年 2 月 5 日，取自 <http://history.n.yam.com/yam/entertain/201112/20111220153809.html>
- 夏鑄九、王志宏、殷寶寧、溫蓓章、黃麗玲、魏慶嘉譯（2000）。《網絡社會之崛起》。台北市：唐山。（原書 Castells, M. [1996]. *The rise of the network society*. Oxford, UK: Blackwell.）
- 高嘉甫（2011.12.20）。〈梁春姬惡名昭彰 學者：可悲可恥〉。上網日期：2014 年 2 月 5 日，取自 <http://history.n.yam.com/yam/entertain/201112/20111220153814.html>
- 張維芬、徐紀琿（2011.12.22）。〈若扮大長今就 safe 梁春姬滿腹委屈〉。上網日期：2011 年 12 月 23 日，取自 <http://ssl.want-daily.com/ENEWS/Content.aspx?nid=14510>
- 教育部（2002.10.24）。〈媒體素養教育政策白皮書〉。上網日期：2011 年 12 月 26 日，取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/2012092>

0154817/91.10%E5%AA%92%E9%AB%94%E7%B4%A0%E9%A4%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf

郭玫君 (2011.12.20)。〈模仿李春姬報新聞 學者痛批〉。上網日期：2014年2月5日，取自 <http://blog.xuite.net/osaki99/blog/55485618>

陳炳宏 (2012.07)。〈公用頻道節目內容分析：檢視媒體近用權的在地實踐〉，「中華傳播學會 2012 年會」論文。台灣，台中。

黃哲斌 (2011.05)。〈從樂生保存到反新聞置入：台灣網路公民運動小考察〉，「邁向參與式民主的挑戰與實踐研討會」論文。台灣，台北。

劉雪雁、吳翠珍 (2006)。〈以日本 MELL Project 的理念談媒體素養的實踐與研究〉，《北縣教育》，58：33-36。

Bagdikian, B. H. (1969). Right to access: A modest proposal. *Columbia Journalism*, 8(1), 10-13.

Banaji, S. (2011). Disempowering by assumption: “Digital natives” and the EU civic web project. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies* (pp. 49-66). New York: Routledge.

Banaji, S., & Buckingham, D. (2010). Young people, the internet, and civic participation: An overview of key findings from the CivicWeb project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.

Barlow, J. P. (1996). A declaration of the independence of cyberspace. Retrieved December 23, 2011, from <https://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.

Bauerlien, M. (2011). Digital natives, digital immigrants. In M. Bauerlien (Ed.), *The digital divide: Arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking* (pp. 3-25). New York: Penguin.

- Bennett, S., Maton, K. A., & Kervin, L. (2008). The “digital native” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Education Technology*, 39, 775-786.
- Bird, S. E. (2003). *The audience in everyday life: Living in a media world*. New York: Routledge.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children’s learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cassidy, M. (2004). *Bookends: The changing media environment of American classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Qui, J. L., & Sey, A. (2007). The social differentiation of wireless communication users: Age, gender, ethnicity, and socioeconomic status. In M. Castells, M. Fernández-Ardèvol, J. L. Qui, & A. Sey (Eds.), *Mobile communication and society: A global perspective* (pp. 39-76). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chiles, A. (2008.01.13). *Lecturer bans students from using Google and Wikipedia*. Retrieved December 15, 2012, from http://www.theargus.co.uk/news/1961862.lecturer_bans_students_from_using_google_and_wikipedia/
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1-22). New York: Erlbaum.
- Collins, J. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, 75-93.
- Dalton, B., & Proctor, C. P. (2008). The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297-385). New York: Erlbaum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Drahos, P., & Braithwaite, J. (2002). *Information feudalism. Who owns the knowledge economy?* London: Eartgscan.

- Duncan, B., Andersen, N., Boles, D., Cole, S. G., Emid, A., Flynn, E., et al. (1989). *Media literacy resource guide*. Ontario, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Escobar, A. (2000). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In D. Bell & B. Kennedy (Eds.), *The cybercultures reader* (pp. 56-76). London: Routledge.
- Freire, P. (1968/1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Giroux, H. (2003). Dystopian nightmares and educated hopes: The return of the pedagogical and the promise of democracy. *Policy Futures in Education, 1*, 467-487.
- Green, H., & Hannon, C. (2007). *Their space: Education for a digital generation*. Retrieved December 27, 2011, from <http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>
- Griffiths, J. R., & Borphy, P. (2005). Student searching behavior and the web: Use of academic resources and Google. *Library Trends, 53*, 539-554.
- Hall, S. (1973). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 128-136). London: Hutchinson.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practice*. London: Sage & Open University.
- Hall, S. (2007). Richard Hoggart, *The uses of literacy* and the cultural turn. *International Journal of Cultural Studies, 10*(1), 39-49.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Hoggart, R. (1958). *The uses of literacy*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Jhally, S. (1982). Probing the blindspot: The audience commodity. *Canadian Journal of Political and Social Theory, 6*(1-2), 204-210.
- Jhally, S. (1987). *The codes of advertising*. New York: St. Martin Press.
- Kellner, D. (2001). *New technologies/new literacies: Restructuring*

- education for a new millennium*. Retrieved on April 9, 2014, from <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/newtechnologiesnewliteracies.pdf>
- Kennedy, G. E., & Judd, T. S. (2010). Beyond Google and the “satisficing” searching of digital natives. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies* (pp. 119-136). New York: Routledge.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33, 211-221.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Leander, K. M. (2008). Toward a connective ethnography of online/offline literacy. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 33-65). New York: Erlbaum.
- Leander, K. M., & Loworn, J. (2006). Literacy networks: Following the circulation of texts, bodies and object in the schooling and online gaming of one youth. *Cognition and Instruction*, 24, 291-340.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Livant, B. (1982). Working at watching: A reply to Sut Jhally. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 6(1-2), 211-215.
- Livingstone, S. (2007). Interactivity and participation on the internet: Young people’s response to the civic sphere. In P. Dahlgren (Ed.), *Young citizens and new media: Learning for democratic participation* (pp. 103-124). New York: Routledge.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Active participation or just more information? *Information, Communication & Society*, 8, 287-314.
- Maxwell, R. (1991). The image is gold: Value, the audience commodity, and fetishism. *Journal of Film and Video*, 43(1-2), 29-45.

- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. New York: State University of New York Press.
- Meehan, E. R. (1984). Ratings and institutional approach: A third answer to the commodity question. *Critical Studies in Mass Communication*, 1, 216-225.
- Meehan, E. R. (1993). Heads of household and ladies of the house: Gender, genre, and broadcast ratings, 1929-1990. In W. S. Solomon & R. W. McChesney (Eds.), *Ruthless criticism: New perspectives in U.S. communication history* (pp. 204-221). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Meehan, E. R. (2002). Gendering the commodity audience: Critical media research, feminism, and political economy. In E. R. Meehan & E. Riordan (Eds.), *Sex and money: Feminism and political economy in the media* (pp. 209-222). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Mortkowitz, L. (2010.04.25). *More colleges, professors shutting down laptops and other digital distractions*. Retrieved April 25, 2010, from <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/04/24/AR2010042402830.html>
- Neilsen, K., & Kvale, S. (1997). Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik*, 17, 130-139.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation for digital natives*. New York: Basic Books.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Random House.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., et al. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60, 290-310.
- Selwyn, N. (2003). Doing IT for the kids: Re-examining children, computers and the "Information Society". *Media, Culture and Society*, 25, 351-378.
- Selwyn, N. (2009). The digital native -- Myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61, 364-379.
- Smythe, D. (1977). Communications: Blindspot of western Marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 1(3), 1-27.
- Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7), 1-10. Retrieved December 27, 2011, from <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2474/2243>
- Street, B. (1995). *Social literacies*. London: Longman.
- Suoranta, J., & Vadén, T. (2010). *Wikiworld*. New York: Pluto Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio Trade.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2010). *Macrowikinomics: Rebooting business and the world*. New York: Portfolio Penguin.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacy*. New York: Routledge.
- Webster, J. G., & Ksiazek, T. B. (2012). The dynamics of audience fragmentation: Public attention in an age of digital media. *Journal of Communication*, 62, 39-56.
- Young, J. R. (2010.09.10). *College 2.0: Teachers without technology strike back*. Retrieved September 10, 2010, from <http://chronicle.com/article/College-20-Teachers-Without/123891/>

From Media Literacy to New Literacies: Toward a Task-Oriented Teaching Design

Hui-Wen Liu*

Abstract

Information and communications technologies (ICTs) are crucial communication tools in present-day society. The younger generation, as digital natives, is conversant with ICT devices to the extent that it is almost impossible for teachers, as digital immigrants, to teach using the traditional design. This article argues that in the digital environment, teachers require a task-oriented teaching design to engage students and reports that the following elements are necessary in the task-oriented teaching design: subject, critique of media, objective of participation, approach, and efficacy assessment.

Keywords: task-oriented teaching, media literacy, new literacies

*Hui-Wen Liu is Associate Professor at the Department of Journalism, National Chengchi University, Taipei, Taiwan.